LORENZO NARDARI

"L'ALTRA LINGUA DEGLI ITALIANI"

APPUNTI PER UNA DIDATTICA DELL'ITALIANO L2 ATTRAVERSO LA STORIA DELL'ARTE

IN COPERTINA :
Telemaco Signorini ***, Non potendo aspettare***

PREMESSA

La motivazione prima che mi ha indotto a perseguire questa ricerca è strettamente collegata, da una parte, agli studi universitari di argomento storico-artistico e dall'altra alla mia attività di organizzazione di percorsi di turismo culturale, rivolti alla scoperta, o riscoperta, del patrimonio monumentale italiano. Patrimonio che sta alle radici dell'identità culturale del nostro Paese e da secoli attira l'interesse di moltissimi viaggiatori, studiosi, appassionati d'arte provenienti da ogni parte del mondo.

Da oltre due decenni, però, l'Italia è anche diventata meta di un genere di spostamento diverso rispetto a quello del passato: sono ormai milioni le donne e gli uomini che si recano e si stabiliscono nel nostro Paese, in cerca di opportunità negate nelle terre delle quali sono originari. Per questo crescente numero di migranti si pone, tra i tanti, il problema dell'apprendimento della lingua e quello del rapporto con la cultura del Paese ospitante, tenendo presente che lingua e cultura sono indissolubilmente legate, come viene osservato nel primo capitolo. Quest'ultimo è dedicato a mettere in luce, sinteticamente, le sfide di una comunicazione interculturale e le difficoltà di una relazione tra alterità accentuate, con i rischi connessi dell'insorgere di stereotipi e pregiudizi, nel caso di assenza di una solida conoscenza reciproca.

Nel secondo capitolo è proposta la metodologia CLIL come strumento volto a favorire nei non italofoni lo sviluppo di una conoscenza della lingua italiana, che proceda parallelamente alla crescita dell'interesse per la cultura del nostro Paese. Del CLIL, che si fonda sull'uso veicolare di una lingua straniera per insegnare un'altra disciplina, vengono analizzati sia i vantaggi,

sia i punti critici che lo caratterizzano. Si fa notare come, in ogni caso, tale metodologia si ponga perfettamente in linea con l'indicazione data dal Quadro Comune Europeo di Riferimento per le Lingue: il plurilinguismo e la pluriculturalità sono concetti cardine sui quali fondare una moderna educazione linguistica.

Il terzo capitolo analizza una particolare applicazione del CLIL, dimostrando la validità duplice che può assumere la storia dell'arte, in quanto, da un lato, è veicolo per l'apprendimento dell'italiano, dall'altro lo è per l'incontro con un aspetto molto significativo dell'identità culturale italiana. Una duplicità asseverata dal ricordo dell'invito di Roberto Longhi ad imparare la storia dell'arte come una lingua viva, "se si vuole avere coscienza intera della nazione": un invito che oggi si può rivolgere ai "nuovi" italiani. Il titolo stesso di questa ricerca prende spunto dalle parole di Longhi.

Completa il terzo capitolo una rapida ricognizione di alcuni materiali didattici che offrono una panoramica dell'arte italiana, in modi diversi, ma tutti fondati sulla trasmissione della lingua che si fa veicolo e collante di cultura.

Alcuni tentativi di mettere in pratica ciò che, a livello teorico, è stato illustrato nei primi tre capitoli, costituiscono l'argomento del quarto ed ultimo capitolo: si tratta di alcune unità didattiche, da me ideate per apprendenti diversi per età e livello di competenza linguistica e sperimentate in occasione dello stage che ho frequentato negli Stati Uniti, presso l'ICCC, Italian Cultural and Community Center, di Houston, tra i mesi di agosto e settembre dell'anno 2012.

CAPITOLO I

LINGUA, CULTURA E COMUNICAZIONE INTERCULTURALE.

> Per invitare gli studenti a penetrare nell'implicito di una cultura straniera, senza subire la violenza del rapporto di dominante a dominato, cioè di quello che sa a quello che non sa, proponiamo di soffermarci su frammenti di storia, nonché su parole, concetti e grandi figure che appartengano ad un patrimonio comune al paese della lingua studiata e a quello degli studenti che imparano questa lingua[1].

La proposta di Bertrand mette educatori, insegnanti o mediatori culturali di fronte ad una sfida affascinante quanto difficile: consideriamo, ad esempio, i flussi migratori che hanno interessato l'Italia negli ultimi due decenni. Secondo dati recenti, le nazionalità presenti sul suolo italiano sono ben 188[2], con il 38% della presenza straniera costituito da africani e asiatici[3], ossia da esponenti di culture talvolta molto lontane da quella del Paese ospite.

Spesso, quindi, il tentativo di trovare punti di passaggio o di incontro può incontrare notevoli ostacoli, a fronte delle distanze esistenti tra strutture dei comportamenti, sistemi di valori annessi a quei comportamenti, visioni del mondo: a fronte, insomma, delle distanze culturali[4].

---

[1] G. Bertrand, *La storia come luogo di comprensione tra le culture*, in "Lingua e cultura dell'insegnamento linguistico", La Nuova Italia, Firenze 1992, p. 170.
[2] G. Paolucci, *Immigrazione*, edizioni Viverein, Roma 2012, p. 36
[3] *Ibid*., p. 16.
[4] Il concetto di "cultura" fa riferimento, in didattica delle lingue, "all'universo umano, sociale e culturale che gli studiosi di scienze umane chiamano *cultura* antropologica". Cfr. G. Freddi, *Dalla lingua alla lingua-civiltà*, in "Ianuam linguarum reserare", C. Bosisio ed., Le Monnier Università, Firenze 2011, p. 139

L'istituzione scolastica ha avvertito forse per prima queste difficoltà, come ha ben sintetizzato un'insegnante che partecipa al progetto di educazione interculturale "Agorà: scuola e territorio per l'uguaglianza nella diversità", da alcuni anni avviato nelle scuole marchigiane: "La routine, la prevedibilità di un modello educativo consolidato, anche se alle volte più o meno efficace con gli stessi ragazzi autoctoni, sono state minate dalla presenza delle nuove diversità, da quelle differenze vistose legate al colore della pelle, alla lingua, alla cultura, ai credi religiosi, ai vissuti"[5]. Si noti che non casualmente in questo elenco lingua e cultura vengono affiancate, poiché in effetti compongono un binomio inscindibile: la lingua non è solo un apparato di regole e strutture morfosintattiche, ma è supportata da una specifica cultura che attraverso di essa si manifesta. Parallelamente non si parla di cultura senza considerare lo strumento linguistico:

> una cultura viene descritta attraverso di esso e una certa varietà di parole serve a descrivere un determinato fenomeno. Membri dello stesso gruppo culturale infatti, per comprendersi, devono per forza utilizzare un linguaggio il cui significato connotativo culturale sia condiviso da tutti i membri della comunità linguistico-culturale d'appartenenza[6].

---

[5] E. Micciarelli, *Agorà un progetto interculturale: le scelte pedagogiche*, in "Parole condivise. Intercultura e apprendimento della lingua italiana", Tullio Bugari ed., FrancoAngeli, Milano 2004.
[6] P. Celentin - G. Serragiotto, *Didattica dell'italiano in una prospettiva interculturale*, Laboratorio Itals, Dipartimento di Scienze del Linguaggio, Università Ca' Foscari, Venezia. Materiale tratto dal sito http://venus.unive.it/filim.

Di questa connessione dà conferma Giovanni Freddi, per il quale "la lingua è la voce fedele della cultura-mentalità dei parlanti."[7]

Da una così stretta relazione deriva la conseguenza che l'insegnamento/apprendimento di una lingua straniera non possa essere dissociato da quello della cultura delle persone che la usano; l'acquisizione di una seconda lingua implica l'acquisizione di una seconda cultura. Questo processo, che si definisce di "acculturazione"[8] è stato studiato tra gli altri da John Schumann[9], che ha messo in luce l'incidenza sull'apprendimento di una L2 di fattori extralinguistici, soci-culturali, come la distanza sociale e quella psicologica: più grande è la distanza tra due lingue/culture, più forte è la difficoltà che l'apprendente incontrerà nell'imparare una seconda lingua. È vero, come nota Marina Chini, che di questi fattori "è difficile la misurazione" e quindi "non è chiaro quando e quanto pesino (presi separatamente o insieme) sul fenomeno e se vi sia una gerarchia di essi quanto alla loro incidenza (es. se pesino di più la distanza sociale o quella psicologica, la dominanza sociale o gli atteggiamenti)"[10]. D'altro canto, le ricerche di Geert Hofstede[11] mettono in luce come lo shock culturale, una delle cause che secondo Schumann determinano la distanza psicologica, costituisca una fase ricorrente nel processo di acculturazione proprio di persone che apprendono una lingua seconda in contesto naturale, a stretto

---

[7] G. Freddi, *Dalla lingua alla lingua-civiltà*, p. 139.
[8] Nozionario online di glottodidattica, voce "acculturazione". http://venus.unive.it/italslab/nozion/Nozindic.htm
[9] J. Schumann, *The pidginization process: a model for second language acquisition*, Newbury house, Rowley 1978.
[10] M. Chini, *Che cos'è la linguistica acquisizionale*, Carocci editore, Roma 2012, p. 71.
[11] Si veda lo schema di Hofstede sull'acculturazione in: P. Celentin - G. Serragiotto, *Didattica dell'italiano*, p. 6. Lo schema è tratto da: *Cultures and Organizations: Software of the Mind*. McGraw-Hill, Londra.

contatto con una cultura non nativa e con lo scopo di capire coloro che a quella cultura appartengono.

Lo shock culturale può determinare non pochi problemi:

> è la fase in cui l'individuo avverte le più o meno numerose differenze culturali che andranno a scalfire l'immagine di sé stesso, la sua personalità di base […] è associato a sentimenti di estraniamento, rabbia, ostilità, indecisione, frustrazione, tristezza per la lontananza da casa da parte dell'apprendente[12].

Per questi motivi, alcuni soggetti tendono a rifiutare i contatti con la cultura della comunità o del Paese ospite e "la relazione interculturale può essere percepita come un problema, come una fonte di conflitto e dunque evitata."[13] In questi casi entrano in gioco gli stereotipi, ossia chi non interagisce con la diversità culturale tende ad analizzare l'altro da sé sulla base di "opinioni concepite irrazionalmente e scarsamente suscettibili di modifiche, che impediscono una valutazione obbiettiva"[14]. Allo straniero, mal conosciuto o mai conosciuto, e più in generale alla cultura altra, si applicano le proprie dimensioni culturali, facendone risaltare le differenze senza tener conto delle motivazioni e del background che le hanno create.

L'impiego di stereotipi e pregiudizi coinvolge non solo culture e Paesi lontani, intendendosi per lontananza non solo quella fisico-geografica come

---

[12] P. Celentin - G. Serragiotto, *Didattica dell'italiano*, p. 7.
[13] *Ibidem*
[14] *Ibid.,* p. 12

si è visto, ma anche realtà assai prossime che hanno avuto frequenti e intensi rapporti nel corso del tempo. Gilles Bertrand ha osservato come lo sguardo che reciprocamente si sono rivolte Italia e Francia sia stato influenzato nel passato da stereotipi letterari, veicolati da *pieces* teatrali o da opere di narrativa, ai quali si sono aggiunti più recentemente stereotipi di tipo pubblicitario o turistico "molto presenti nell'immaginario collettivo e nei media: la Francia confusa con Parigi, il Moulin Rouge, le Folies-Bergéres e la Torre Eiffel, l'Italia con il sole, il dolce-far-niente e la mafia"[15]. O magari anche con il gioco del calcio e l'alta moda. Gli stereotipi sono semplicistici, si concentrano su di un oggetto unico, che può essere la pizza, la *baguette*, i pantaloncini di cuoio bavaresi o i *double decker bus* londinesi. Per la verità, come nota Maria Clotilde Boriosi, non sono immuni da questo processo nemmeno i materiali didattici per l'insegnamento dell'italiano a stranieri "che in molti casi non sono in grado di presentare i tratti culturali più significativi della realtà italiana senza cadere in stereotipi o caricature"[16].

La formazione di categorie di pensiero così rigide può rapidamente generare una sorta di filtro nei contatti con comunità diverse da quella di appartenenza o di origine, o addirittura promuovere discriminazione, atteggiamenti razzisti, rifiuto dello straniero. Diventa necessario, allora, scalzare stereotipi e pregiudizi e operare in direzione di un'educazione interculturale, che consenta uno scambio e una relazione reciproca e feconda: in questo senso una responsabilità fondamentale appartiene alle "agenzie di socializzazione (scuola, famiglia, gruppo...)"[17], alle quali spetta l'eliminazione del primo

---

[15] G. Bertrand, *La storia come luogo di comprensione,* p. 171.
[16] M. C. Boriosi, *La dimensione culturale nell'insegnamento e apprendimento dell'italiano L2*, "Ianuam linguarum reserare", p. 297.
[17] P. Celentin - G. Serragiotto, *Didattica dell'italiano*, p. 14.

ostacolo, la non-conoscenza. Assai significativo può risultare un esempio riportato da Bertrand nel saggio più volte citato: le insegnanti di un istituto turistico milanese hanno fatto lavorare i propri allievi su alcuni film francesi, che offrivano un'immagine di Parigi costruita lungo il secolo XX e si sono rese conto che i ragazzi non impiegavano alcun stereotipo paragonabile a quelli elencati in precedenza (Torre Eiffel ecc.), ma definivano la capitale francese con i tratti, che le sono propri, della megalopoli moderna con tutti i risvolti sia positivi sia negativi che essa comporta, il ritmo frenetico, il cosmopolitismo, l'alienazione o la solitudine. "Quando lo studente si trova a confronto con una realtà più concreta del paese studiato, anche prima di uno spostamento fisico, gli vengono in mente immagini ben diverse"[18] rispetto a luoghi comuni o rappresentazioni stereotipate.

CAPITOLO II

IL CLIL COME STRUMENTO AL SERVIZIO DEL BINOMIO LINGUA-CULTURA

II. 1. La metodologia CLIL nell'apprendimento di una lingua straniera.

Entro l'"agenzia di socializzazione" scuola svolge un ruolo fondamentale, a supporto di un'educazione interculturale che integri lingua e cultura, la metodologia "CLIL", acronimo che sta per "Content and Language Integrated Learning". Sostenuta dal Consiglio d'Europa, dall'Unione Europea e, per quanto riguarda l'Italia, dalla riforma Gelmini della scuola

[18] G, Bertrand, *La storia come luogo di comprensione,* p. 171.

superiore[19], tale metodologia consiste nell'uso veicolare di una lingua straniera per insegnare un'altra disciplina. Può essere usata anche nella scuola primaria come mezzo per lavorare sui colori, la geografia o le parti del corpo, ma riveste un ruolo essenziale tra gli 11 e 18 anni, in connessione con la crescente padronanza linguistica degli studenti. Lo scopo della lingua veicolare è quello di migliorare la qualità e i tempi dell'acquisizione linguistica, grazie al concorrere di diversi fattori positivi:

1. La quantità dell'esposizione alla L2.

Se le tradizionali lezioni di lingua hanno luogo durante alcune ore della settimana e si concentrano sulla lingua come oggetto in quanto tale, "l'uso veicolare garantisce maggiore durata e intensità di esposizione, alla L2, nonché un contatto con L2 secondo una più ampia varietà del repertorio linguistico (in particolare a livello diafasico)."[20]

2. La qualità dell'esposizione a L2.

Vi è una maggiore autenticità della lingua quando la si usa per parlare di arte, chimica o biologia e non per parlare di sé stessa. Si configura altresì una maggiore autenticità delle attività, alcune delle quali, infatti, nell'insegnamento della lingua straniera

[19] Secondo il decreto "una materia deve essere insegnata in inglese nel V anno degli Istituti Tecnici e in lingua straniera (quindi anche in altre lingue) nei Licei, con l'eccezione di quello Linguistico dove una materia in terza ed un'altra in quarta vanno insegnate in due lingue straniere." P. E. Balboni, *Le sfide di babele. insegnare le lingue nelle civiltà complesse*, Utet università, Torino 2012, Box 31, p. 214.

[20] S. Gilardoni, *Plurilinguismo e comunicazione. Studi teorici e prospettive educative*, Educatt, Milano 2009, pp. 200-201

> sono mere attività manipolative e spesso sono falsi pragmatici (ad esempio: studenti italiani in Italia che si danno informazioni in francese sul modo per arrivare a una discoteca; docenti che fanno domande di cui conoscono la risposta), mentre le attività in lingua straniera durante l'ora di ragioneria o di informatica hanno senso, veicolano dei significati. Non si manipola la lingua, ma si *usa* la lingua per degli scopi extra-linguistici[21].

L'integrazione di lingua e contenuto inoltre, sta alla base di una maggiore comprensibilità dell'input, infatti "data la priorità che la trasmissione e l'apprendimento di contenuti hanno nell'approccio pedagogico, la classe CLIL obbliga alla comprensione reciproca più estesamente rispetto ad altri contesti in cui, per cortesia o per altro, la comprensione reciproca può anche essere solo simulata"[22].

La maggior comprensibilità dell'input è anche assicurata dalle conoscenze extralinguistiche, poiché a differenza dell'insegnamento tradizionale in cui l'input viene reso comprensibile attraverso la lingua (con perifrasi in lingua straniera o traduzione in lingua materna), in ambiente CLIL sono le conoscenze nelle materie insegnate, i grafici, le cartine e così via a rendere comprensibile l'input. "Si supera così una delle maggiori difficoltà

---

[21] P. E. Balboni, *Le sfide di Babele*, p. 216.

[22] M. Pavesi, *Per una didattica naturale: strategie discorsive nell'insegnamento integrato di lingua e contenuti*, in F. Maggi - C. Mariotti - M. Pavesi, *Atti del Convegno "Le lingue straniere come veicolo di apprendimento nella scuola"*, Ibis, Como-Pavia 2002. p. 49. Riportato da S. Gilardoni, *Plurilinguismo e comunicazione*, p. 202.

dell'insegnamento linguistico, il fatto che la lingua straniera è insieme oggetto e strumento del proprio insegnamento."[23]

3. L'apprendimento spontaneo della L2.

Poiché il CLIL corrisponde ad un contesto di apprendimento vicino a quello naturale, che si caratterizza per un apprendimento spontaneo della seconda lingua, "viene favorito un apprendimento linguistico in larga misura incidentale, in cui l'attenzione dell'apprendente non è focalizzata sulla lingua in quanto tale, e quindi implicito, ossia senza un elevato grado di consapevolezza."[24] Agisce in questo caso la *rule of forgetting* formulata di Krashen, in base alla quale si acquisisce la lingua proprio in quanto ci si dimentica che la si sta apprendendo.

4. La motivazione all'apprendimento.

Poiché l'attenzione è concentrata sul contenuto della materia, anche coloro che sono meno interessati alle lingue o hanno una minore attitudine all'apprendimento linguistico, hanno la possibilità di seguire la logica cognitiva delle discipline e al tempo stesso potenziare la lingua straniera con attività "incidentali", perché non sono state costruite primariamente per questo scopo. "L'autenticità della comunicazione e l'interesse per i contenuti veicolati consente una profonda identificazione da parte dello studente e stimola di conseguenza una maggiore motivazione."[25]

Si può dire sinteticamente che, con l'uso veicolare delle lingue straniere, l'apprendimento di una lingua, durante le ore nelle quali viene insegnata

---

[23] P. Balboni. *Le sfide di Babele*, p. 216.
[24] S. Gilardoni, *Plurilinguismo e comunicazione*, p. 203.
[25] *Ibid.*, p. 203.

come unica disciplina, ne fa uno strumento che verrà utilizzato nelle ore successive, focalizzate sulle altre materie, per "lavorare su concetti, significati veri, non simulati […] non si apprende solo uno strumento che forse verrà utilizzato in futuro."[26]

II. 2. Il CLIL nell'insegnamento dell'italiano come L2.

Nel paragrafo precedente si è più volte parlato di "lingua straniera", ma non deve sfuggire la potenzialità che la metodologia CLIL offre per le lingue seconde, ad esempio l'italiano per gli immigrati. Bisogna a questo punto fare una chiara distinzione: la lingua seconda è quella che apprende una persona alloglotta nell'ambiente sociale entro il quale essa costituisce il mezzo della comunicazione quotidiana, è insomma ciò che serve per interagire nella vita sociale e nella scuola. La lingua straniera è invece, ad esempio, l'inglese studiato in Italia, o l'italiano studiato in Brasile.

Per l'italiano L2, avverte Graziano Serragiotto, "si potrebbe diventare molto più consapevoli del fatto che si è in situazione CLIL e che quindi è necessario usare la metodologia propria del CLIL"[27]: del resto, per quanto attiene l'insegnamento agli immigrati, tutte le ore di scuola diventano per loro esperienze di CLIL sull'italiano L2. Nei primi anni della permanenza nel nostro Paese, per lo studente di origine non italiana, tutta l'attività CLIL della vita scolastica coincide con tutta l'esperienza scolastica.

---

[26] P. Balboni, *Le sfide di Babele*, p. 216
[27] G. Serragiotto, *C.L.I.L. Apprendere insieme una lingua e contenuti non linguistici*, Edizioni Guerra Soleil, Perugia 2003, p. 103.

Ma anche nei paesi stranieri dove forte è la sensibilità per la cultura italiana si possono proporre percorsi CLIL, nei quali la "lingua italiana potrebbe diventare veicolare per introdurre certe discipline, come storia dell'arte o della musica, discipline o tematiche che possono avere un grande interesse per gli studenti."[28]

Queste importanti osservazioni rispondono alle proposte contenute nel Quadro Comune Europeo di Riferimento per le Lingue[29], il documento che fornisce una base comune in tutta l'Europa per quanto riguarda l'elaborazione di programmi, linee guida, esami, libri di testo e materiali didattici per le lingue moderne. Il QCER costituisce una sorta di codice comune nel quale tutti gli operatori nel campo delle lingue, compresi gli apprendenti, possano riconoscersi e sul quale possano riflettere e discutere e si propone, in generale, di migliorare la qualità della comunicazione fra i cittadini europei. A questo scopo il QCER individua il plurilinguismo e la pluriculturalità come concetti cardine sui quali fondare una "più attuale visione di educazione linguistica […]. Si tratta infatti di aiutare gli apprendenti a costruire la propria identità linguistica e culturale, integrando esperienze diverse di alterità e sviluppando le proprie competenze e capacità grazie al contatto e allo scambio con lingue e culture altre."[30]

Entro questa prospettiva, la metodologia CLIL può chiaramente assumere un ruolo non secondario, come del resto stanno a dimostrare alcuni progetti

---

[28] *Ibid.,* p. 102.
[29] Il QCER, punto d'arrivo di un percorso iniziato negli anni Settanta verso l'europeizzazione dell'insegnamento/apprendimento delle lingue, è stato diffuso online fra il 1996 e il 1997 nelle lingue francese e inglese. Nel 2001 è stato pubblicato in una versione cartacea rivista e diversamente impostata.
[30] C. Bosisio, *Dagli approcci tradizionali al* Quadro comune europeo di riferimento. *Riflessioni glottodidattiche e applicazioni per l'insegnante di italiano L2*, Educatt, Milano 2011, p. 98.

sviluppati nell'ultimo decennio a livello europeo[31], che hanno trovato corrispondenza anche in progetti regionali del nostro Paese, come l'ALI-CLIL (Apprendimento Linguistico Integrato-CLIL) per la Regione Lombardia oppure "Lingua, cultura e scienze: uso veicolare della lingua straniera nell'apprendimento di contenuti scientifici" del Piemonte. Sono tutte iniziative che si pongono l'obiettivo di formare insegnanti, in scuole o ambienti plurilingui, utilizzando metodologie CLIL e rivolte a dare risposta alle nuove sfide poste dall'Europa sempre più plurilingue e multiculturale.

Il coinvolgimento degli apprendenti nello svolgimento di discipline in lingue veicolari, in ambito continentale, è però ancora molto basso: secondo i dati raccolti da Graziano Serragiotto, risalenti al 2005 e da trattare con una certa cautela, come lui stesso ammonisce[32], poco più del 2% del totale stimato degli studenti riceve una formazione basata sulla metodologia CLIL. In particolare, le offerte sono maggiormente concentrate nelle zone dove esistono minoranze linguistiche, come ad esempio l'Alto Adige per l'Italia, o i Paesi baschi e la Catalogna per la Spagna, e nelle principali città, sedi di scuole internazionali. (fig. 1).

---

[31] Tra le varie inziative promosse e sostenute dal Consiglio e dalla Commissione Europea si possono ricordare il "Thematic Network Project in the Area of Languages", istituito nel 1997; l'"Advanced Level Programme in Multilingual Education", elaborato per il triennio 2001-2003.

[32] Serragiotto avverte che una catalogazione completa delle esperienze CLIL non è stata ancora effettuata. "Inoltre, si può solo stimare con approssimazione la presenza di stranieri senza regolare permesso. Tuttavia, confrontando il numero totale degli studenti con il totale noto e quello stimato dagli studenti coinvolti in progetti di educazione bilingue si può notare che la percentuale non esibisce in genere variazioni sostanziali"; in: G. Serragiotto, *C.L.I.L. Apprendere insieme una lingua e contenuti non linguistici*, p. 25.

	Tot. Studenti	Tot. noto studenti coinvolti in esp. CLIL	Tot. stimato studenti coinvolti
Austria	1.303.717	13.261 (1.02%)	21.000 (1.61%)
Belgio	2.232.446	24.664 (1.1%)	33.000 (1.5%)
Danimarca	1.356.003	3.792 (0.28%)	14.000 (1.03%)
Finlandia	1.271.824	80.679 (6.34)	86.000 (6.76%)
Francia	13.808.823	36.878 (0.28%)	60.000 (0.44%)
Germania	11.784.009	29.430 (0.25%)	70.000 (0.59%)
Gran Bretagna (UK)	12.184.203	135.882 (1.11%)	146.000 (1.2%)
Grecia	1.805.369	16.188 (0.9%)	21.000 (1.17%)
Irlanda	920.563	22.170 (2.4%)	29.000 (3.2%)
Italia	9.608.804	100.665 (1.05%)	130.000 (1.39%)
Lussemburgo	70.640	Tutti (100%)[1]	/
Paesi Bassi	3.324.732	12.349 (0.37%)	40.000 (1.2%)
Portogallo	2.177.823	8.551 (0.39%)	15.000 (0.69%)
Spagna	8.344.469	1.071.084 (12.84%)	1.090.000 (13.06%)
Svezia	2.010.982	4.193 (0.21%)[2]	20.000 (1%)

1.

La tabella è tratta da: G. Serragiotto, *C.L.I.L. Apprendere insieme una lingua e contenuti non linguistici*, Edizioni Guerra Soleil, Perugia 2003

Va tuttavia sottolineato il fatto che in seno all'Unione emerge un crescente impegno da parte delle istituzioni scolastiche: infatti "in tutti i paesi si stanno sperimentando progetti di apprendimento in lingua veicolare e l'aspetto più interessante da rilevare riguarda per il momento il livello qualitativo"[33].

Non vanno trascurati, infine, alcuni elementi di difficoltà che possono presentarsi agli studenti impegnati in lezioni CLIL: in genere esse richiedono molta attenzione, considerata la necessità di compiere più operazioni cognitive nello stesso tempo. Per definire più specificatamente queste criticità, si può fare riferimento alle osservazioni di Flora Sisti[34] riguardanti

[33] *Ibid.*, p. 26.
[34] F. Sisti, *Dal CLIL al TLIL: teatro e lingua straniera*, "Ianuam linguarum reserare", p. 274.

l'apprendimento dell'informatica, affrontato in lingua inglese, dagli studenti dell'Università di Urbino. Dai dati raccolti si ricava, nel quadro di un insegnamento frontale, una scarsa partecipazione degli apprendenti e un output limitato: il tempo-parola risulta scarso; si notano lacune sia nell'accuratezza lessicale e morfosintattica sia nei registri colloquiali, meno sviluppati o posti in secondo piano rispetto a quelli accademici; lo sviluppo dell'interlingua è lasciato al caso; a volte emerge una bassa motivazione, causata dalla frustrazione provata rispetto alla difficoltà di comprensione dell'input: "scarsa conoscenza dell'argomento, scarsa conoscenza della lingua, complessità testuale, difficoltà legate alla micro lingua, eccessiva astrattezza dei temi trattati"[35].

Rispetto a quest'ultimo nodo, cruciale per la didattica, è fondamentale che ci sia una certa gradualità nelle richieste durante un percorso CLIL, anche in ambito universitario, tenendo conto comunque di un dato di partenza, ossia che lo studente

> parte quasi sempre leggermente (e talvolta non solo "leggermente") prevenuto; ma se c'è una guida, se i compiti sono graduati, se c'è supporto linguistico durante il percorso, si nota che alla fine si rileva una maggiore motivazione e un maggiore coinvolgimento da parte degli studenti, anche da quelli più prevenuti inizialmente[36].

---

[35] *Ibidem*.
[36] G. Serragiotto, *C.L.I.L. Apprendere insieme una lingua e contenuti non linguistici*, p. 68.

Si aprirebbe qui una serie di ulteriori problematiche legate alla figura e alla formazione della "guida", ossia del docente CLIL, ma affrontarle in modo analitico porterebbe troppo lontano dall'obiettivo di questo lavoro. È sufficiente rilevare che questo tipo di insegnamento deve essere ben coordinato tra il docente di lingua straniera e quello di disciplina, in un lavoro d'equipe che richiede la messa in comune di conoscenze e competenze individuali, al fine di diventare veramente insegnanti di qualità. Si possono elencare alcuni criteri qualificanti:

. il possesso di una buona padronanza della lingua usata come veicolo di apprendimento;

. la conoscenza della lingua materna degli studenti, poiché si devono capire perfettamente le difficoltà linguistiche che gli studenti incontrano;

. avere esperienza nell'area dei contenuti disciplinari;

. acquisire la metodologia nella didattica delle lingue, ossia avere le conoscenze di quegli aspetti linguistici, psicolinguistci e metodologici che stanno alla base di qualsiasi processo di apprendimento linguistico e che dovranno diventare prassi nelle lezioni quotidiane;

. avere l'interesse e la capacità di integrare contenuto disciplinare e lingua e la capacità di usare metodologie interattive.

Attualmente non esiste in Italia una certificazione a livello ministeriale che attesti le competenze degli insegnanti CLIL e la loro formazione viene realizzata grazie alla buona volontà dei singoli. È quindi auspicabile, per la formazione dei nuovi insegnanti,

la possibilità di avviare un CLIT ("Content and Language Integrated Teaching"), un insegnamento integrato di lingua e contenuti. Questo potrebbe essere realizzato nelle lauree specialistiche che si occupano di insegnamento. Inoltre, potrebbero essere attivati da parte dell'università corsi di formazione iniziale e corsi di specializzazione per insegnanti in servizio per diventare insegnanti veicolari e per futuri formatori CLIL.[37]

[37] *Ibid.*, p. 63.

CAPITOLO III

L'ITALIANO L2 ATTRAVERSO LA STORIA DELL'ARTE.

III.1. Arte e CLIL

Alcune discipline hanno la caratteristica di non basarsi solo sul linguaggio verbale, in quanto fanno ricorso a materiale diverso, come mappe, grafici o immagini: ciò aiuta la comprensione dei contenuti e potenzia la lingua stessa. Naturalmente nel caso della storia dell'arte il sostegno di elementi extralinguistici alla comunicazione verbale è decisivo: per esporre contenuti propri di questa materia è fondamentale l'impiego di immagini che riproducono dipinti, edifici, sculture o elementi urbanistici. Se l'immagine, dunque, aiuta molto l'apprendimento di una lingua straniera, può risultare produttivo l'insegnamento CLIL in lingua italiana della storia dell'arte, che ridotta alla sua essenza è, dal punto di vista del fruitore, rapporto visivo con un manufatto. È da notare che spesso nei manuali e nella saggistica specializzata lo spettatore viene anche definito con il termine di "riguardante".

L'utilità della storia dell'arte come veicolo per l'apprendimento dell'italiano è ulteriormente dimostrata dal fatto che è spendibile anche per studenti che si trovano ai livelli iniziali dell'apprendimento della lingua. Osserva, infatti, Graziano Serragiotto che nella scelta delle materie per il CLIL è bene rivolgersi a quelle dalla natura più astratta e principalmente fondata sulla comunicazione verbale, laddove gli apprendenti posseggano un buon livello della lingua veicolare, mentre "le materie che non fanno ricorso solo alla comunicazione verbale possono essere preferite a livelli bassi di padronanza

linguistica, in quanto usano linguaggi visivi quali grafici, diagrammi, ecc. con i quali si possono trasmettere i contenuti della disciplina."[38]

Vi è, infine, da considerare un aspetto che riguarda il patrimonio storico-artistico specificamente italiano: le sue considerevoli dimensioni e l'estensione capillare lo pongono in una relazione inestricabile con il paesaggio urbano e naturale, quindi con l'intera comunità che ne è erede. Frutto di una stratificazione millenaria non può che costituire fondamento dell'identità culturale degli italiani, come dichiara anche il più attivo ente impegnato nella salvaguardia del patrimonio artistico e paesistico italiano, il FAI, il quale appunto si propone di "promuovere in concreto una cultura di rispetto della natura, dell'arte, della storia e delle tradizioni d'Italia e tutelare un patrimonio che è parte fondamentale delle nostre radici e della nostra identità."[39]

Insomma, l'arte costituisce tanta parte della cultura italiana, per cui, nell'ottica di quello stretto rapporto lingua-cultura, davvero assume validità la proposta di percorsi didattici che "attraversino" l'Italia dell'arte mediante l'insegnamento della lingua, che si fa veicolo e collante di cultura.

Ed è emblematico il tema di una rassegna promossa nell'autunno dell'anno 2011 dalla Fondazione Napoli Novantanove e patrocinata dalla Presidenza della Repubblica "L'altra lingua degli italiani: l'arte figurativa, il paesaggio e l'identità nazionale". Nella presentazione effettuata da uno dei curatori, il professor Tomaso Montanari dell'Università "Federico II" di Napoli, emerge come la rassegna si sia svolta all'insegna dell'invito rivolto da uno dei più

---

[38] G. Serragiotto, *C.L.I.L. Apprendere insieme una lingua e contenuti non linguistici*, p. 10.
[39] www.fondoambiente.it/ . Il FAI, Fondo Ambiente Italiano, è una fondazione senza fini di lucro istituita nel 1975 che ha salvato, restaurato e aperto al pubblico importanti testimonianze del patrimonio artistico e naturalistico italiano.

grandi storici dell'arte del Novecento, Roberto Longhi: "la storia dell'arte ogni italiano dovrebbe impararla da bambino come una lingua viva (se vuole avere coscienza intera della propria nazione)."[40]

Oggi, come si è accennato nel primo capitolo, la nazione vive grandi mutamenti: con molta cautela si può dire che sono comparsi, o che stanno formandosi, dei "nuovi italiani". L'invito vibrante di Longhi, originale testimonianza dell'inestricabilità di lingua-cultura-identità, si può estendere perciò ai non italofoni, adulti, bambini e adolescenti impegnati in un progetto migratorio a lunga scadenza in Italia, oltreché, naturalmente, a tutti coloro che si avvicinano all'italiano in quanto motivati dal desiderio di conoscere, tramite la L2, la letteratura, l'arte e la società ad essa associate.

III.2. Analisi di materiali didattici

III.2.1 "L'italiano attraverso la storia dell'arte" di Maddalena Angelino e Elena Ballarin

Alla formazione piena di uno studente di italiano si rivolge il "Progetto cultura italiana", curato da Paolo Balboni per la casa editrice Guerra di Perugia: di tratta di una collana di pubblicazioni studiate con l'obiettivo di superare la difficoltà che uno straniero può incontrare nell'affrontare testi, appartenenti alla dimensione culturale e letteraria, al di fuori delle sue competenze linguistiche. Al basso livello di motivazione che contraddistingue in questi casi l'apprendente, va aggiunto anche che egli non

---

[40] T. Montanari, *Roberto Longhi: "il desiderio era di lavorare per molti, di essere popolari". La difficoltà di parlare di arte ai cittadini*, "L'indice dei libri del mese", anno XXIX, n°12, dicembre 2012.

è in grado di apprezzarne la componente estetica: il Progetto punta, invece, ad avviare al piacere del testo, inserendolo nel suo contesto storico e nel più vasto ipertesto delle forme artistiche. Accanto ad un manuale di introduzione alla storia letteraria e uno di storia italiana, inserita nel quadro della storia delle varie aree culturali del mondo, nella collana trovano posto un percorso di geografia italiana e il volume "L'italiano attraverso la storia dell'arte", di Maddalena Angelino e Elena Ballarin. Dall'aspetto grafico-editoriale molto gradevole, ricca com'è di numerose illustrazioni a colori, quest'ultima opera propone un agile compendio storico, a partire dall'arte della Grecia del V secolo a.C. fino alla pittura metafisica di Giorgio De Chirico. Ogni capitolo è dedicato ad un'opera o a un artista di grande notorietà, in alcuni casi a una corrente o a un'epoca.

I testi, facilitati, generalmente comprendono la presentazione dell'opera riprodotta nell'illustrazione, un approfondimento e infine, se l'autore è noto, la sua biografia; si caratterizzano per una sintassi scorrevole e piuttosto semplice, con periodi brevi.

Ogni brano è accompagnato, a piè di pagina, da un piccolo glossario che, oltre a chiarire i termini meno consueti, oppure quelli tipici del linguaggio specialistico, fornisce informazioni utili alla comprensione del contesto storico-culturale nel quale le opere sono state realizzate. Sul lessico specialistico sono costruiti esercizi o brevi attività di tipo ludico, mentre un piccolo spazio è dedicato alla grammatica: qui l'attenzione dello studente viene attirata sulle strutture maggiormente ricorrenti nei testi, incoraggiando la riflessione autonoma.

Consideriamo, ad esempio, il capitolo dedicato al Colosseo:

L'*Anfiteatro Flavio* è la più grandiosa arena del mondo antico. La sua costruzione inizia nei primi anni del regno dell'imperatore Vespasiano nel 75 d.C., nella valle compresa tra Palatino, Esquilino e Celio. l'edificio viene costruito in cinque anni al posto di un lago artificiale, opera di Nerone. Viene terminato nell'80 d.C. dall'imperatore Tito e decorato dal suo successore, l'imperatore Domiziano. Prima di Domiziano nel *Colosseo* vengono rappresentate le battaglie navali, ma dopo Domiziano sono rappresentati solo i giochi dei gladiatori e le cacce di animali. Prende il nome di *Colosseo* nell'XI secolo dalla vicina, colossale statua in bronzo di Nerone. In questa arena si eseguono anche le condanne a morte. La rovina del *Colosseo* comincia con il regno di Teodorico, re barbaro che nel 523 d.C. si impadronisce di Roma e riesce a farsi riconoscere come erede dell'Impero Romano d'Occidente. Il *Colosseo* nei secoli XII-XIII secolo diventa una fortezza e poi nel 1700 diventa un luogo santo per la religione cristiana. Ancora oggi, tutti gli anni per il Venerdì Santo, il venerdì prima del giorno di Pasqua, il Papa celebra il rito della Via Crucis.

Il pubblico entrava nell'arena attraverso corridoi e scale che permettevano di raggiungere i diversi settori della **cavea.** Questa poteva ospitare almeno 50.000 persone. Nel settore superiore c'erano gradini di legno per le donne e ancora più in alto i posti in piedi per la plebe. L'**anello** esterno comprende quattro piani uno sopra l'altro: i primi tre costituiti da arcate con semicolonne tuscaniche nel primo piano, ioniche nel secondo, corinzie nel terzo. Il quarto piano senza finestre è diviso in settori da **lesene** corinzie. Ogni due settori si apre una finestra quadrata: nel **cornicione** passavano i pali che servivano a sorreggere il grande **velario** a spicchi, che serviva a riparare gli

spettatori dal sole ed era manovrato da una squadra di marinai. Le arcate a pianterreno, 80 in tutto, davano accesso alle scalinate che portavano ai vari settori della cavea: un sistema complesso, simile a quello degli stadi moderni, che permetteva la rapida uscita degli spettatori. Sopra ognuno degli **archi** che ancora restano è indicato il numero che corrispondeva al numero di biglietto usato da ogni spettatore per entrare. L'interno del Colosseo, in parte crollato e senza più le gradinate, può dare solo una pallida idea dell'aspetto originario.

Via Crucis: È il racconto compiuto da Gesù portando sulle spalle la croce prima della crocifissione. Nella tradizione cattolica, questo percorso viene ripetuto ogni anno con preghiere e meditazioni.

Plebe: Parte della popolazione libera nella Roma antica. Non aveva molti diritti politici e civili.

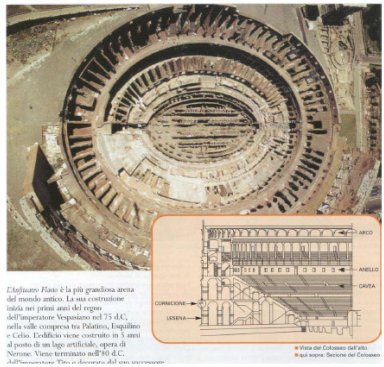
Tuscaniche, ioniche, corinzie: Stile corinzio. definisce le manifestazioni artistiche che si sono sviluppate nella città greca di Corinto tra i secc. VIII e IV a. C.

Stile ionico: definisce la produzione artistica degli Ioni, cioè dei popoli che abitarono le coste e le isole della Grecia e fondarono numerose e ricche colonie in Sicilia e Magna Grecia.

Stile tuscanico: uno dei due ordini architettonici romani, d'origine etrusca.[41]

[41] Maddalena Angelino - Elena Ballarin, *L'italiano attraverso la storia dell'arte*, Guerra edizioni, Perugia 2006, pp. 13-14.

L'acquisizione di termini propri del lessico architettonico, in neretto nel testo, è facilitata (fig. 2) dall'immagine di corredo al testo, che è anche funzionale alla risoluzione del cruciverba (fig. 3).



2. Da: Angelino-Ballarin, *L'italiano attraverso la storia dell'arte*, Guerra edizioni, Perugia 2006, p. 13.

La riflessione grammaticale, esplicita, è focalizzata sui tempi verbali solitamente usati nei testi di argomento storico-artistico, il presente e l'imperfetto, con un esercizio molto utile per distinguere tra i diversi tipi di azioni nel passato: l'azione compiuta in modo definitivo, l'azione abituale, ecc.

3. Angelino-Ballarin, *L'italiano attraverso la storia dell'arte*, Guerra edizioni, Perugia 2006, p. 11.

Infine, al termine del capitolo, viene richiesto all'apprendente di riepilogare quanto è stato letto, con una serie di domande: "Da dove viene il Colosseo?"; "Cosa si rappresentava nel Colosseo?"; "Cosa si fa oggi nel Colosseo?", offrendo l'opportunità all'insegnante di richiedere risposte scritte.

In conclusione, il volume di Angelino e Ballarin è molto ben costruito e, pur avendo come destinatari privilegiati apprendenti di livello B1, può essere anche utilizzato per un pubblico con competenza linguistica inferiore, soprattutto per la ricchezza del materiale iconografico. Dai testi stessi si possono ricavare brani comprensibili ad un livello A2.

Sono, altresì, inseriti testi di una certa complessità sia lessicale sia morfosintattica[42] che sembrano rivolgersi ad apprendenti dotati di un'ottima conoscenza dell'italiano, individuabili, ad esempio, negli studenti universitari del progetto Erasmus, per i quali il volume può assumere valore di corso tematico, completo e denso di contenuti non semplicistici.

Un'ultima annotazione riguarda le molte opere dell'arte sacra che sono illustrate nella pubblicazione: per esse si rende necessaria un'integrazione da parte del docente di lingua e cultura. Va tenuto presente, infatti, che il pubblico di apprendenti di italiano L2 è sempre più differenziato, per provenienza geografica e background culturale, e non si può trascurare che non in tutti sono radicati alcuni concetti di teologia cristiana, fondamentali per una buona comprensione de "L'Assunta" di Tiziano o della celeberrima "Ultima cena" di Leonardo. La questione è piuttosto complessa e rimando, per un approfondimento, al paragrafo dedicato alla seconda unità didattica del capitolo quarto.

III.2.2 "L'italiano dell'arte" di Francesca Mantovano.

Questo altro studio è frutto dell'esperienza di lettorato all'Università di Amburgo svolta dall'autrice: già si comprende come il testo sia destinato ad un pubblico in possesso di una conoscenza intermedia, o avanzata,

[42] Si vedano i capitoli su Giorgione, pp. 73-75; Tiziano, pp. 77-79 e Caravaggio, pp. 89-92.

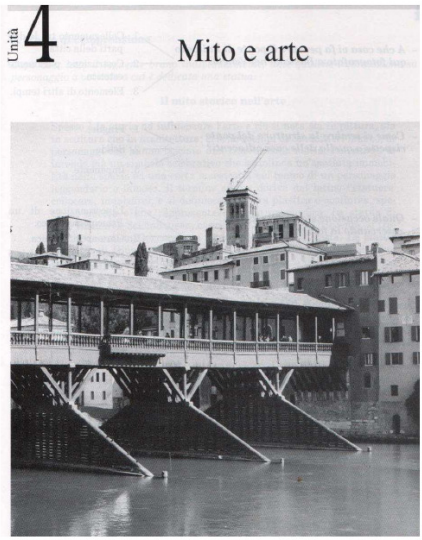
dell'italiano. È costituito da materiale autentico, enciclopedie, manuali, testi universitari o testi specializzati successivamente didattizzati. Può essere anche usato in autoapprendimento, ma fondamentalmente richiede la mediazione dell'insegnante di madrelingua.

Il criterio con il quale è composto è diverso rispetto al volume analizzato in precedenza, che si basa su una scansione evolutiva/cronologica: qui infatti l'autrice sceglie alcuni temi particolari, relativi non solo alla storia dell'arte, ma anche all'estetica o all'urbanistica, "controllando sia una certa progressione semantica, sia la funzione pragmatico-grammaticale del testo."[43] Nell'indice vengono offerte all'insegnante indicazioni utilissime sui temi grammaticali o lessicali che ciascuna unità affronta: "Unità 1-**L'arte classica** (*aggettivi, sinonimi/antinomi, plurale, date-secoli*)", "Unità 2- **Città d'acqua** (*suffissi, sostantivi alterati, plurale, periodo ipotetico*"; Unità 3 - **Il restauro e i musei** (*lessico, affissi, proverbi, idiomi*), ecc.

Non mancano naturalmente immagini, in bianco e nero, che gli studenti sono invitati a descrivere all'inizio di ogni unità, così da sviluppare, con la guida del docente e l'ausilio di esercizi di grammatica, la capacità espressiva e il senso critico. Gli esercizi sono presentati con il fine di sviluppare le quattro abilità di base e di fare un uso il più possibile attivo della lingua: sono quindi proposti dialoghi di gruppo pilotati, parafrasi, presa di appunti, domande di comprensione e riproduzioni di un testo, in forma sia scritta sia orale. Una certa attenzione, infine, viene posta in alcune unità sul rapporto tra lingua

[43] F. Mantovano, *L'italiano dell'arte*, Guerra edizioni, Perugia 1995, p. 13.

comune e lessico specialistico, con la richiesta agli apprendenti di separarli dove è possibile.



Da F. Mantovano, *L'italiano dell'arte*, Guerra edizioni, Perugia 1995, p. 49

Una rapida rassegna della quarta unità[44] può esemplificare il metodo seguito da Francesca Mantovano.

In apertura un'immagine (fig. 4), alla quale sono affiancate alcune domande, come "A che cosa vi fa pensare il ponte di Palladio qui fotografato a Bassano?", per le quali sono proposte varie opzioni di risposta:

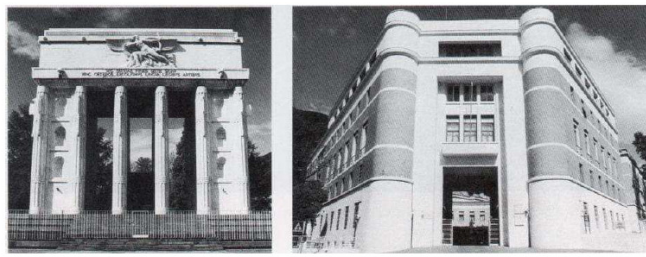
- Collegamento tra le due parti della città;

- Costruzione puramente estetica

- Elemento di altri tempi.

[44] *Ibid.*, pp. 49-56.

Vengono poi mostrate immagini raffiguranti altri monumenti dei quali chiede di descrivere forma e stile e di inquadrarne il periodo storico con l'aiuto dell'insegnante e attraverso la discussione in gruppo (fig. 5).



5. F. Mantovano, *L'italiano dell'arte*, p. 50.

L'unità contiene, poi, testi che mettono alla prova l'abilità di lettura e altri sui quali gli apprendenti sono chiamati a compiere esercizi di grammatica, come il completamento con preposizioni semplici o articolate o l'inserimento del superlativo o del comparativo con "che" e "di". Conclude l'unità un brano di un certo impegno, tratto da un saggio di Federico Zeri, relativamente al quale vengono poste domande di comprensione.

"L'italiano dell'arte", meno accattivante dal punto di vista grafico del volume di Angelino - Ballarin e non utilizzabile per studenti ai primi stadi dell'apprendimento, è nondimeno uno strumento didattico molto utile per gli insegnanti, per la precisa indicazione degli obiettivi e per la notevole varietà di esercizi che propone; al contempo, per la sua originale impostazione, è in grado di offrire all'apprendente punti di vista nuovi e stimolanti sulle tematiche storico-artistiche. Molto motivanti, infine, appaiono le attività da svolgere a coppie e in gruppo, attraverso il confronto e la discussione.

III.2.3 "Scoprire l'Italia…con una caccia al tesoro", di Sara Cianti e Simona Gavelli

Piuttosto divertente, basato su un approccio comunicativo, è questo agile volumetto, corredato da molte immagini e da un cd audio che contiene la registrazione integrale del testo. La caccia al tesoro, che impegna il protagonista, è pretesto per un viaggio in Italia, che tocca le principali città d'arte delineando situazioni e dialoghi reali. Ad ogni tappa del viaggio corrisponde un capitolo del libro, la cui struttura è scandita con molta chiarezza: al termine della lettura e/o dell'ascolto vi sono le attività, volte a testare la comprensione e le competenze linguistiche e ad esercitare la produzione orale. Completano ogni capitolo alcuni esercizi di grammatica e un box contenente descrizioni di celebri monumenti, o di curiosità, riferite alla città oggetto della visita.

Riporto, parzialmente, il capitolo 6 nel quale il protagonista del viaggio, Mark, si accinge a raggiungere Roma. Di seguito al testo compaiono le attività (fig. 6-7) per l'apprendente e un esempio di box (fig. 8) di approfondimento.

> La mattina dopo Mark si alza presto, fa una colazione veloce, va all'**imbocco** dell'autostrada e aspetta con il pollice alzato che qualcuno gli **dia un passaggio.** A un tratto una macchina sportiva si ferma. "Dai, **salta su**" dice una ragazza, mentre **si sporge** dal finestrino. "Oh bene, io devo andare a Roma e tu?" chiede Mark. "Anch'io vado in quella direzione. Puoi salire!" risponde la ragazza dai capelli ricci e rossi come la sua macchina. "Io mi chiamo Mark, e tu?" chiede il giovane, mentre chiude la portiera. "Io sono Domitilla"

risponde la ragazza "vado a trovare mia madre e le mie due sorelle a Cerveteri.". "Non conosco quella città. Sono straniero e studio l'italiano da qualche mese" spiega Mark […] "Cerveteri è una città importante per i **resti** etruschi" dice la ragazza. "Etruschi?" chiede Mark che non conosce questa parola. "Sì, è il nome di un antico popolo dell'Italia centrale. In quella zona hanno trovato dei loro vasi, dei gioielli molto belli e anche delle tombe." Mark non risponde, pensa agli Etruschi. "Solo a Cerveteri?" domanda poi incuriosito. "No, no" spiega la ragazza "anche in altre città del Lazio e della Toscana: Volterra, Roselle, Vetulonia, Fiesole…". "Mi piacerebbe visitare queste città. Devono essere affascinanti" osserva lo studente che ama la storia dei popoli antichi. "Oh, sì, è vero" risponde con **aria distratta** lei. "A dire la verità però a me non interessano molto: sai, non mi sembra divertente studiare la storia e le abitudini di uomini che sono morti da tanto tempo…"

Mark sorride "Capisco…Cosa è divertente per te, Domitilla?", "Beh…mi piace uscire, incontrare gente della mai età, andare in discoteca e ballare…". Mark non è sorpreso da questa risposta. "Ci sono discoteche a Cerveteri?" chiede poi alla ragazza. "No, purtroppo non ci sono molti locali notturni. Sai, Mark, lì la vita è un po' noiosa per me. È per questo motivo che ho scelto di vivere a Milano, dove la sera c'è sempre qualcosa di simpatico da fare. A Milano puoi scegliere: ci sono cinema, teatri, ristoranti alla moda, locali notturni eleganti dove è facile conoscere altre persone e fare amicizia…". "Ho capito, tu ami le grandi città. Ma per qualche giorno anche una piccola

città può andare bene, no?" chiede lo studente. "Sì, ma solo per pochi giorni" risponde Domitilla.[45]

inquieto: agitato

imbocco: entrata prima del castello

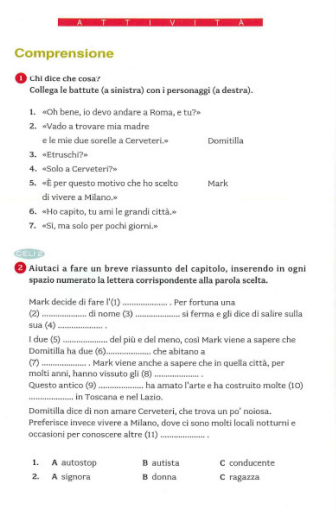
dia un passaggio: faccia salire in macchina con sé.

salta su (fam.): sali.

si sporge: si affaccia, mette la testa fuori

resti: ciò che rimane di monumenti, case e oggetti antichi

[45] S. Cianti - S. Gavelli, *Scoprire l'Italia…con una caccia al tesoro*, CIDEB, Genova 2004, pp. 61-64.



ATTIVITÀ

Comprensione

1 Chi dice che cosa?
Collega le battute (a sinistra) con i personaggi (a destra).

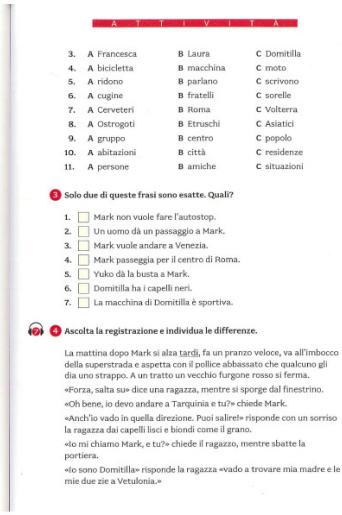
1. «Oh bene, io devo andare a Roma, e tu?»
2. «Vado a trovare mia madre e le mie due sorelle a Cerveteri.» — Domitilla
3. «Etruschi?»
4. «Solo a Cerveteri?»
5. «È per questo motivo che ho scelto di vivere a Milano.» — Mark
6. «Ho capito, tu ami le grandi città.»
7. «Sì, ma solo per pochi giorni.»

CLIL

2 Aiutaci a fare un breve riassunto del capitolo, inserendo in ogni spazio numerato la lettera corrispondente alla parola scelta.

Mark decide di fare l'(1) ..... . Per fortuna una (2) ..... di nome (3) ..... si ferma e gli dice di salire sulla sua (4) ..... .
I due (5) ..... del più e del meno, così Mark viene a sapere che Domitilla ha due (6)..... che abitano a (7) ..... . Mark viene anche a sapere che in quella città, per molti anni, hanno vissuto gli (8) ..... .
Questo antico (9) ..... ha amato l'arte e ha costruito molte (10) ..... in Toscana e nel Lazio.
Domitilla dice di non amare Cerveteri, che trova un po' noiosa. Preferisce invece vivere a Milano, dove ci sono molti locali notturni e occasioni per conoscere altre (11) ..... .

1. A autostop — B autista — C conducente
2. A signora — B donna — C ragazza



ATTIVITÀ

3. A Francesca — B Laura — C Domitilla
4. A bicicletta — B macchina — C moto
5. A ridono — B parlano — C scrivono
6. A cugine — B fratelli — C sorelle
7. A Cerveteri — B Roma — C Volterra
8. A Ostrogoti — B Etruschi — C Asiatici
9. A gruppo — B centro — C popolo
10. A abitazioni — B città — C residenze
11. A persone — B amiche — C situazioni

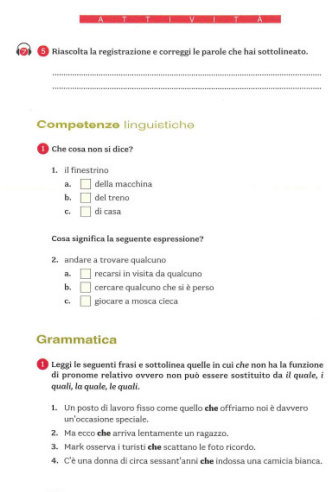
3 Solo due di queste frasi sono esatte. Quali?

1. ☐ Mark non vuole fare l'autostop.
2. ☐ Un uomo dà un passaggio a Mark.
3. ☐ Mark vuole andare a Venezia.
4. ☐ Mark passeggia per il centro di Roma.
5. ☐ Yuko dà la busta a Mark.
6. ☐ Domitilla ha i capelli neri.
7. ☐ La macchina di Domitilla è sportiva.

4 Ascolta la registrazione e individua le differenze.

La mattina dopo Mark si alza tardi, fa un pranzo veloce, va all'imbocco della superstrada e aspetta con il pollice abbassato che qualcuno gli dia uno strappo. A un tratto un vecchio furgone rosso si ferma.
«Forza, salta su» dice una ragazza, mentre si sporge dal finestrino.
«Oh bene, io devo andare a Tarquinia e tu?» chiede Mark.
«Anch'io vado in quella direzione. Puoi salire!» risponde con un sorriso la ragazza dai capelli lisci e biondi come il grano.
«Io mi chiamo Mark, e tu?» chiede il ragazzo, mentre sbatte la portiera.
«Io sono Domitilla» risponde la ragazza «vado a trovare mia madre e le mie due zie a Vetulonia.»

6. Da: S. Cianti - S. Gavelli, *Scoprire l'Italia…con una caccia al tesoro*, CIDEB, Genova 2004, pp. 66-67.



ATTIVITÀ

5 Riascolta la registrazione e correggi le parole che hai sottolineato.

.....
.....

Competenze linguistiche

1 Che cosa non si dice?

1. il finestrino
   a. ☐ della macchina
   b. ☐ del treno
   c. ☐ di casa

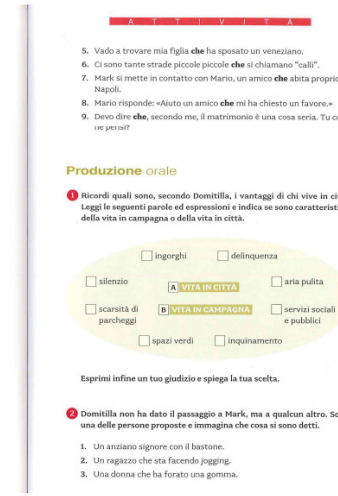
Cosa significa la seguente espressione?

2. andare a trovare qualcuno
   a. ☐ recarsi in visita da qualcuno
   b. ☐ cercare qualcuno che si è perso
   c. ☐ giocare a mosca cieca

Grammatica

1 Leggi le seguenti frasi e sottolinea quelle in cui *che* non ha la funzione di pronome relativo ovvero non può essere sostituito da *il quale, i quali, la quale, le quali*.

1. Un posto di lavoro fisso come quello **che** offriamo noi è davvero un'occasione speciale.
2. Ma ecco **che** arriva lentamente un ragazzo.
3. Mark osserva i turisti **che** scattano le foto ricordo.
4. C'è una donna di circa sessant'anni **che** indossa una camicia bianca.



ATTIVITÀ

5. Vado a trovare mia figlia **che** ha sposato un veneziano.
6. Ci sono tante strade piccole piccole **che** si chiamano "calli".
7. Mark si mette in contatto con Mario, un amico **che** abita proprio a Napoli.
8. Mario risponde: «Aiuto un amico **che** mi ha chiesto un favore.»
9. Devo dire **che**, secondo me, il matrimonio è una cosa seria. Tu cosa ne pensi?

Produzione orale

1 Ricordi quali sono, secondo Domitilla, i vantaggi di chi vive in città? Leggi le seguenti parole ed espressioni e indica se sono caratteristiche della vita in campagna o della vita in città.

☐ ingorghi — ☐ delinquenza
☐ silenzio — A VITA IN CITTÀ — ☐ aria pulita
☐ scarsità di parcheggi — B VITA IN CAMPAGNA — ☐ servizi sociali e pubblici
☐ spazi verdi — ☐ inquinamento

Esprimi infine un tuo giudizio e spiega la tua scelta.

2 Domitilla non ha dato il passaggio a Mark, ma a qualcun altro. Scegli una delle persone proposte e immagina che cosa si sono detti.

1. Un anziano signore con il bastone.
2. Un ragazzo che sta facendo jogging.
3. Una donna che ha forato una gomma.

7. S. Cianti - S. Gavelli, *Scoprire l'Italia...*, pp. 68-69.

Qualcosa di più su...

Qualche passo *nel passato*

Forse non tutti sanno che...

L'*Appia* [1], la regina di tutte le vie, era come un'autostrada di oggi: era la strada più breve per giungere a Roma. I *mercati di Traiano* [2] erano una specie di grande supermercato. Vi si vendeva di tutto: frutta, verdura e fiori, nelle botteghe dei piani inferiori; olio e vino, al secondo piano; aromi e pepe, al terzo e al quarto. I magazzini imperiali del quinto piano provvedevano alla distribuzione di cibo ai poveri. Al sesto piano si vendeva il pesce, conservato vivo in vasche in cui scorreva l'acqua dolce del Tevere o quella salata proveniente da Ostia. L'*Arco di Costantino* [3] è stato costruito con frammenti di edifici di età più antica.

Il *Colosseo* [4] ha circa 2 000 anni. È difficile immaginare oggi com'era: c'erano statue, volte dipinte, mosaici, tende e cuscini di seta, fontane con acqua profumata.
Costruito in cinque anni, poteva accogliere 60 000 persone e svuotarsi in pochi minuti. Nel tempo il Colosseo è stato saccheggiato numerose volte, poiché era un luogo di facile accesso.
La *Barcaccia* [5] è la fontana che domina Piazza di Spagna. La sua forma originale, simile ad una barca quasi sommersa, nacque dall'esigenza di risolvere il problema della scarsa pressione dell'acqua che la alimentava.

74 75

8. S. Cianti - S. Gavelli, *Scoprire l'Italia...*, pp. 74-75.

Questa pubblicazione sembra adattarsi a situazioni di autoapprendimento, per un livello B1, ma per la semplicità del lessico e dell'andamento sintattico può essere anche impiegata per apprendenti A2, a condizione però che intervenga la mediazione di un insegnante.

Va notato che contiene alcuni esercizi condotti "in stile CELI 2"[46], come viene espressamente segnalato nel testo, molto utili, quindi, per chi desidera sostenere l'esame per conseguire questa certificazione.

[46] Il CELI (Certificato di conoscenza della Lingua Italiana) è una certificazione rilasciata dall'Università per Stranieri di Perugia. Si articola in 5 livelli che "si basano sulle descrizioni di capacità indicate dal *Quadro comune*. (…). Al livello 2 il candidato deve aver sviluppato abilità linguistiche tali da sapersi gestire in situazioni ampiamente prevedibili della vita sociale e lavorativa in un contesto in cui ci si esprima in italiano." Cfr.: C. Bosisio, *Dagli approcci tradizionali al* Quadro comune europeo di riferimento, p. 132.

CAPITOLO IV

ESEMPI DI UNITÀ DIDATTICHE

Le unità didattiche presentate in questo capitolo sono state progettate e sperimentate all'Italian Cultural and Community Center di Houston, in Texas, sede dello stage da me frequentato tra il mese di agosto e quello di settembre nell'anno 2012, che ha costituito parte integrante del percorso di Master in Didattica dell'Italiano L2.

In quell'occasione ho avuto la preziosa opportunità di declinare in modo originale l'esortazione di Roberto Longhi[47], grazie al confronto con un pubblico di apprendenti abbastanza variegato per età e livello di competenza linguistica.

IV.1

I UNITÀ: *Giovanissimi grand-tourists alla scoperta dei tesori d'Italia.*

DESTINATARI: bambini italo-americani in età prescolare

LIVELLO LINGUISTICO: B1 nella comprensione e nell'ascolto; A2 nella produzione orale

OBIETTIVI SPECIFICI: far comprendere e interpretare messaggi orali, immagini e mappa dell'Italia.

[47] Vedi pagina 15.

OBIETTIVI CULTURALI: comunicare in maniera estremamente semplice la nutrita presenza sul territorio italiano di manufatti storico-artistici.

ABILITÀ ESERCITATE: SI prevede di far esercitare l'abilità di comprensione e produzione orale.

STRUMENTI UTILIZZATI: grembiule da cucina; fogli da disegno; pastelli e pennarelli; forbici; nastro adesivo

Questa unità si rivolge ad apprendenti molto particolari, ossia bambini di cinque anni, frequentanti la pre-school[48], in grado di comprendere la lingua italiana, ma che ancora non sono in grado di parlare in modo corrente usando frasi semplici e coerenti per descrivere esperienze o eventi. Si tratta di figli di italiani trasferitisi negli USA, esposti alla lingua materna dei genitori esclusivamente in ambiente familiare, mentre in quello scolastico è prevalente l'inglese; alcuni di loro già sono avviati allo studio di una lingua straniera, soprattutto lo spagnolo, in conseguenza della forte immigrazione ispano-americana che interessa lo stato del Texas.

L'attività[49] svolta con questi giovanissimi apprendenti non poteva che essere di carattere ludico, ed è stato naturale adottare il gioco in funzione didattica

[48] Nel sistema scolastico statunitense l'amministrazione dell'istruzione scolastica è delegata ai singoli stati. Generalmente la pre-school coincide con l'ultimo anno della nostra scuola materna; si insegna a leggere e scrivere e si danno le prime nozioni di aritmetica.

[49] Vanno distinte, all'interno delle tecniche glottodidattiche, le attività dagli esercizi. Nelle attività si usa la lingua, mentre gli esercizi sono quelli in cui ci si esercita. Cfr. C. Bosisio, *Tecniche glottodidattiche per lo sviluppo delle competenze e delle abilità linguistico-comunicative*, Materiali, Glottodidattica, Master Universitario di primo livello Didattica dell'italiano L2, Blackboard, UCSC: "Le attività sono motivanti e coinvolgono entrambi gli emisferi del cervello, mentre gli esercizi possono essere poco motivanti, diventano odiosi se sono reiterati, si rivolgono solo all'emisfero sinistro del cervello. È possibile aggiungere un tocco di creatività, e quindi aggiungere motivazione ed interesse, anche ad alcuni esercizi diventando gioco"

per stimolare e mantenere alta la loro attenzione e motivazione. D'altro canto, il ricorso al gioco, come osserva Paolo Balboni, non è tempo perso, ma è "tempo investito in quanto crea una situazione ideale per l'acquisizione spontanea: ci si focalizza sul gioco anziché sulla lingua e la mente è libera di attivare il suo meccanismo di acquisizione linguistica e non si inserisce il filtro affettivo"[50]. In questo Master, ciò è stato ampiamente dimostrato dalle lezioni di Anthony Mollica e supportato anche dall'affermazione di Cristina Bosisio: "il gioco è la massima espressione delle attività didattiche."[51]

L'attività ha avuto luogo nel mese di agosto, poco dopo il ritorno dei bambini che, con le rispettive famiglie, avevano trascorso le vacanze in Italia.

6.

Ho quindi pensato di chiedere quali località avessero visitato, ma prima ho indossato un capo d'abbigliamento un po'speciale, che riducesse la distanza "maestro-allievi", o il filtro affettivo, per usare le parole di Balboni e che con la sua informalità li mettesse da subito a loro agio: un grembiule da cucina (fig. 6), sul quale è raffigurata la penisola italiana. Dal nord al sud vi sono, inoltre, riportati alcuni famosi monumenti come il Colosseo, la Torre di Pisa o il Ponte Vecchio a Firenze.

[50] P. Balboni, *Le sfide di Babele* p. 204.
[51] C. Bosisio, *Tecniche glottodidattiche*.

Ad ogni bambino veniva chiesto: “Tu dove sei andato in vacanza?” con l’invito a formulare sempre la risposta iniziando con “Sono andato a…” o “Sono stato a…”, oppure al plurale con “Siamo andati a…” e “Siamo stati a…”, in modo da far cogliere la differenza del numero. Dopo la risposta, il bambino doveva indicare sul grembiule i luoghi visitati, tra i quali prevalevano le città d’arte più importanti, Roma, Firenze e Venezia. In corrispondenza di queste ho fatto notare la presenza dei manufatti artistici che le caratterizzano, alcuni dei quali, peraltro, i bambini ricordavano perfettamente.

7. L ’imperatrice Teodora, *S. Vitale, Ravenna. Mosaico, metà VI sec.*

Successivamente ho dato l’incarico di riprodurre i monumenti che erano stati citati, facendo scegliere tra tre tipologie architettoniche, le più semplici naturalmente: la torre, l’arco e il ponte, però c’è chi si è anche cimentato nel disegno di un trullo, evidentemente colpito dalla conformazione insolita di questa abitazione, ma stimolato anche dal ricordo personale, perché effettivamente aveva visitato la Puglia.

Per i bambini che apparivano poco interessati ho fatto ricorso, per stimolare la loro motivazione, all’uso del mosaico: dopo aver mostrato sul grembiule il viso di Teodora (fig. 7), la moglie di Giustiniano I, ritratta in S. Vitale di Ravenna, ho spiegato brevissimamente in che cosa consiste la tecnica musiva e quindi ho collaborato al ritaglio di fogli colorati per ricavarne le tesserine, con le quali è stato ricostruito il ritratto dell’imperatrice bizantina. Al termine della fase artistico-creativa, i bambini sono stati posti di fronte ad

una grande carta geografica rappresentante l'Italia ed è stato chiesto a ciascuno di dichiarare il nome del monumento che aveva disegnato, per poi applicarlo con il nastro adesivo in corrispondenza della città nel quale esso sorge. Rispetto ad una dichiarazione standard di questo tipo, suggerita da me, "Questo è il ponte Vecchio della città di Firenze, dove sono stato in vacanza con la mia famiglia", i bambini hanno prodotto varianti, con interferenze dall'inglese, come ad esempio, "My familia mi porta a Venizia dove visto il campanile"; "In Rome c'è Coliseo che io sono stato". A ciascuno è stato chiesto anche il punto cardinale interessato dall'apposizione del disegno sulla mappa.

Al termine dell'applicazione, a cartina ormai riempita, ho fatto notare la notevole quantità di costruzioni di quel tipo che punteggiano la penisola, anche suggerendo ai bambini di confrontare la carta con il grembiule che presentava altre importanti emergenze storico-architettoniche, rimaste al di fuori dei viaggi effettuati. Questo mi ha fornito l'occasione di concludere con una sintetica notazione sulla grande quantità di monumenti che si trovano in tutta l'Italia, appartenenti ad un'età molto antica, "molto vecchi", tra loro ravvicinati, che definiscono un paesaggio diverso rispetto a quello che è quotidiano per questi piccoli italo-americani, fatto invece di ampie strade, di enormi spazi, spesso vuoti o punteggiati da case e chiese nuove e disperse per un territorio semidesertico.

IV.2

II UNITÀ: *Dalla replica al dipinto. Visite virtuali e incontri diretti con le opere d'arte*

DESTINATARI: adulti stranieri.

LIVELLO LINGUISTICO: B1.

OBIETTIVI SPECIFICI: far comprendere e interpretare messaggi orali e scritti; far comprendere e commentare immagini.

OBIETTIVI CULTURALI: trasmettere notizie di storia dell'arte italiana.

ABILITÀ ESERCITATE: SI prevede di far esercitare le quattro abilità fondamentali.

STRUMENTI UTILIZZATI: power point; computer; libri.

SCANSIONE TEMPORALE: due lezioni, delle quali la seconda da effettuarsi in museo.

Al Centro di Houston un'unità didattica più articolata ha avuto per destinatari alcuni adulti: tre giovani professionisti che frequentano lezioni di italiano da oltre due anni e hanno raggiunto nelle quattro abilità fondamentali un livello intermedio di padronanza della lingua, assimilabile al B1 del QCER. Tutti hanno più volte visitato il nostro Paese nel corso dei loro viaggi di piacere in Europa e uno di loro, italiano di terza generazione, ha soggiornato da ragazzo in Toscana presso uno zio, insegnante di storia dell'arte, che lo ha messo a contatto con le bellezze della regione, notoriamente appetita e vagheggiata, nel mondo anglosassone, da numerosi esponenti della classe colta.

L'unità, messa a punto per questo pubblico particolarmente attento e stimolante, si compone di due parti: una ha avuto luogo in aula e l'altra presso il Museum of Fine Arts di Houston.

Il lavoro di preparazione ha preso avvio da una riflessione fondamentale, esercitata sui soggetti da mostrare agli apprendenti: una riflessione che già era stata provocata dalla lezione tenuta dalla dottoressa Mangano, nella parte

didattica del Master. Divisi in gruppi, noi corsisti abbiamo scelto e presentato un'opera d'arte e la scelta del gruppo del quale facevo parte è caduta sulla straordinaria "Madonna dei pellegrini" di Caravaggio. Nel confronto con la docente e i compagni, da subito sono emersi interrogativi su come cominciare a spiegare un soggetto di questo tipo, ad apprendenti che possono provenire da universi concettuali molto distanti rispetto a quello al quale appartiene il docente. Si può cogliere qui uno dei punti fondamentali attorno ai quali ruota questo lavoro: come impostare una comunicazione interculturale? E, in stretta connessione, quale lingua usare? In rapporto ad un patrimonio nel quale enorme è la dimensione assunta dall'arte sacra, ovviamente si impone anche un'attenta "messa a punto" di parole come "la madre", "la vergine", "il figlio", "prefigurazione del Cristo", "simbolo eucaristico", che abitualmente si impiegano nella divulgazione storico-artistica rivolta ad un pubblico italiano e italofono, qualunque ne sia l'estrazione culturale e il credo professato. Può sintetizzare la complessità di questo tema, in maniera leggera ma efficace, una battuta di Fiorella Frisoni, titolare della cattedra di storia dell'arte moderna all'Università degli Studi di Milano, udita in una lezione di diversi anni fa: "senza catechismo non potete fare storia dell'arte." Un corso di lingua e cultura italiana, imperniato sulla storia artistica, non può prescindere dalla consapevolezza che l'arte sacra è legata alla storia dell'istituzione che l'ha voluta, sin dagli inizi, come visualizzazione della sua vita, la Chiesa, e che soprattutto, come sottolinea Timothy Verdon, eminente studioso di origine americana, "la vita della Chiesa, a sua volta, è sempre in dialogo con la società civile in cui essa svolge

il suo ministero e l'arte sacra è spesso la testimonianza più fidata dei contenuti, dello spirito e perfino del tono di questo dialogo."[52]

Sono temi da maneggiare con molta cura, in tempi che pongono sfide nuove a contatto, come si diceva nel capitolo iniziale, con evidenti alterità, ma che un glottodidatta non può evitare di affrontare, attenendosi all'approccio multidisciplinare che si riassume nella bella immagine del fiore: "La glottodidattica può essere visualizzata come un fiore a quattro petali, corrispondenti a quattro aree disciplinari che si interrelano nel momento in cui si insegna una lingua."[53] Uno dei petali consiste proprio nelle Scienze della cultura e della società, alle quali l'insegnante deve far riferimento per poter agevolare la comprensione reciproca nel rapporto con gli studenti.

- I LEZIONE

Per l'avvio della prima lezione ho scelto un'opera di tematica allegorico/laica, riservandomi per il prosieguo la possibilità di scegliere tra due alternative: da una parte un dipinto dello stesso tenore, dall'altra un'opera celeberrima e grandiosa, di soggetto religioso, la volta della Cappella Sistina. Ho cominciato con un brainstorming, ponendo agli apprendenti alcune domande: "Siete mai stati in Italia?", "E dove esattamente?", "Quale famoso monumento/opera d'arte italiano conoscete?", "Sapete dove si trova? In quale città?".

Grazie alle numerose risposte fornite, ho potuto mettere in luce la notorietà su scala internazionale dell'eredità storico-artistica-archeologica d'Italia,

---

[52] T. Verdon, *L'arte sacra in Italia*, Arnoldo Mondadori editore, Milano 2001, p. 20.
[53] C. Bosisio, *Dagli approcci tradizionali al* Quadro comune europeo di riferimento, p. 14 nota 8. Tratto da: P. Balboni, *Approccio alla lingua italiana per allievi stranieri*, Theorema libri – Petrini, Torino 2000, p. 181.

facendo anche notare, con il supporto di alcune immagini montate su power point (fig. 8), come tale rinomanza possa sorprendere, se considerata in rapporto alla ridotta estensione del territorio del Paese.

8.

I tre studenti sono poi stati invitati a leggere a turno la scheda riguardante un dipinto conservato al Museo Correr di Venezia, opera Vittore Carpaccio, "Le due dame veneziane", contemporaneamente visibile al computer (fig. 9). La scheda è stata tratta dal volume di Maddalena Angelino e Elena Ballarin "L'italiano attraverso la storia dell'arte", analizzato nel capitolo III.

Dopo la lettura ho fatto svolgere un piccolo lavoro sulla microlingua disciplinare, richiedendo l'individuazione delle parole che ricorrono spesso nelle descrizioni di opere d'arte, come "tavola", "tempera", "olio", "asse mediano della scena" "archetti", "colonne cilindriche", "basi e capitelli", ma anche "stemma" e "cartiglio".

LE DUE DAME VENEZIANE (1510-1515)

La tavola è dipinta a **tempera** e ad olio. Due donne, riccamente vestite, sono sedute in terrazza. Una guarda davanti a sé verso qualche cosa che noi non possiamo vedere e si appoggia col gomito destro al parapetto, tenendo in mano un fazzoletto bianco. Vicino a lei, sul parapetto, ci sono due tortore e una grande arancia.

L'altra donna guarda in basso verso un cane (un levriero) che sta stuzzicando con un bastoncino, mentre con la mano sinistra tiene le zampe anteriori di un cagnolino bianco che guarda verso lo spettatore: è interessante notare che gli occhi del cagnolino sono l'unico legame tra la scena e chi la osserva.

Le donne occupano la metà destra della scena e siedono nell'angolo di una terrazza chiusa da archetti sostenuti da piccole colonne cilindriche con basi e capitelli dorati. Sul parapetto ci sono due vasi. Uno proprio sullo spigolo, ha un geometrico albereto di mirto, l'altro, in corrispondenza dell'asse mediano della scena, contiene uno stelo che è tagliato sul margine superiore della tavola. Su questo vaso è dipinto, dentro un'elegante decorazione, uno **stemma** familiare.

Verso il margine di sinistra si vedono due ciabatte (chiamate a Venezia 'calcagnini') con la suola alta una dozzina di centimetri, anch'esse parzialmente tagliate. Dalle colonnine del poggiolo sbuca un bambino che sembra inseguire un grande volatile, una femmina di pavone. Più avanti c'è un pappagallo, posato a terra con una zampa alzata; in primo piano la testa e una zampa del cane, che tiene il **cartiglio** dove ancora si legge la firma di Vittore Carpaccio.

Vittore Carpaccio, Le cortigiane, Museo Correr, Venezia

Spigolo: parte angolare di costruzioni e oggetti.

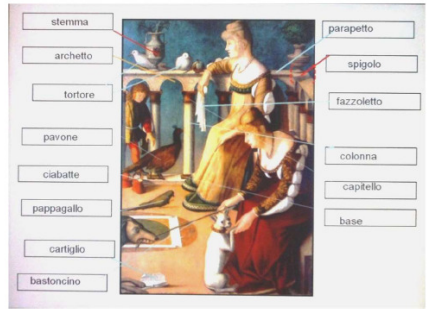
Cartiglio: motivo ornamentale raffigurante un rotolo o un pezzo di carta contenente una scritta (un nome, una data, una frase).

Stemma: una o più figure che caratterizzano una famiglia, una città o uno stato.

9. Da Angelino-Ballarin, *L'italiano attraverso la storia dell'arte*, Guerra edizioni, Perugia 2006, p. 49.

La riflessione sul lessico si è poi ampliata, con un esercizio che consisteva nel collegare la parola all'immagine. Per renderlo un poco divertente ho registrato alcuni suoni, da far ascoltare dopo che veniva data la risposta corretta.

Così allo stemma araldico corrisponde un rullo di tamburi, al bastoncino il rumore di un colpo secco su una superficie dura, al fazzoletto un soffio di vento e alle ciabatte uno scalpiccio morbido sul pavimento. E naturalmente a ciascun volatile raffigurato è stata accoppiata la "voce" che gli è propria (fig. 10).



10.

Successivamente ho proposto l'ascolto di un testo della durata di 1 minuto e mezzo, nel quale sono stati presentati sinteticamente storia e soggetti degli affreschi che ornano la volta della Cappella Sistina.

Dopo due ascolti integrali, ho chiesto quale fosse l'argomento trattato e quindi proiettato sul pc alcune immagini dell'opera michelangiolesca. Nel terzo ascolto si è fatto ricorso a pause frequenti, durante le quali ho posto, a turno, domande più specifiche: ad esempio sulla datazione e sulla committenza o sul tipo di distribuzione dei soggetti sulla volta.

Alla lavagna sono stati riportati termini, forme verbali o espressioni che hanno destato delle difficoltà (Es.: "sono rappresentati"; "predicono"; gli "Ignudi"; "lo incarica di dipingere"). Ho fatto notare che in un testo di storia dell'arte è consuetudine l'uso del tempo al presente anche se l'opera oggetto di trattazione è molto antica: "Il pittore realizza", "il papa commissiona" "l'artista esegue", "l'esecutore sceglie di…", "il committente approva/non approva".

A conclusione della lezione sono stati svolti due esercizi di grammatica, svolti in forma scritta e riferiti al testo della scheda letta in precedenza, uno focalizzato sulla coniugazione dei verbi all'imperfetto e uno sulla formazione del diminutivo di una serie di parole.

- *Esercizio I: completate il testo con i seguenti verbi coniugati all'imperfetto.*

essere, sedere, mettere, proteggere, utilizzare, osservare, indossare, avere

Una particolarità delle donne veneziane……la carnagione biancastra e una tipica tonalità di biondo caldo e dorato dei capelli. Per ottenere quel colore le veneziane…… sulle terrazze, ……uno speciale cappello (la *solana*) che……la pelle e lasciava uscire i lunghi capelli e ……speciali misture per schiarire i capelli al sole. Con uno specchio in mano……in continuazione la tonalità ottenuta. Verso la fine del Quattrocento e nei primi decenni del Cinquecento sia le aristocratiche che le cortigiane ……scarpe dalla zeppa altissima anche se erano proibite perché potevano essere pericolose. Gli abiti……ampie scollature con un busto stretto sotto il seno.

- *Esercizio II:*

a) provate a spiegare queste parole presenti nel testo

bastoncino è un……. bastone

cagnolino è un……. cane

archetti sono…… archi

alberello è un…… albero

b) formate il diminutivo delle parole seguenti

fratello

balcone

casa

tavolo

leone

borsa

sorella

tazza

asino

bagno

- II LEZIONE

La seconda lezione si è svolta al Museum of Fine Arts di Houston, nelle sale dedicate all'arte europea, con focalizzazione sul periodo compreso tra XV e XVIII secolo.

Durante la ricognizione effettuata in loco ho cercato, prima di tutto, di tenere presente che nella divulgazione storico-artistica si attua un processo rivolto a trasmettere un media in un altro: quadri o opere di scultura diventano parole e lingua. Tale passaggio, però, non è privo di rischi poiché "la ricerca di corrispondenze linguistiche senza dubbio minaccia facilmente di

autonomizzarsi in un'impresa artistica propria"[54], sotto la pressione della "premura di impossessarsi dell'oggetto artistico attraverso trasformazioni linguistiche, da ultimo poetiche."[55] L'esigenza di non fare dell'arte sull'opera d'arte, ossia di non cedere alla tentazione di fare costruzioni linguistiche virtuose, è tanto più giustificata se il mediatore dell'opera si rapporta, attraverso l'italiano, ad un pubblico che non è madrelingua ed è coinvolto in una situazione di apprendimento della lingua stessa. L'osservazione non deve apparire banale, dal momento che anche tra italofoni spesso si inceppa la comunicazione, entro un contesto di visita museale o di conferenza di argomento storico-artistico, proprio perché la guida o il relatore tende all'uso di una lingua che non è al servizio del testo iconico e della sua comprensione, ma tende a delineare quasi un testo letterario a sé stante.

Risulta, a questo proposito, utilissima l'analisi effettuata da Chiara Silvestrini dell'Università per stranieri di Perugia di un testo autentico, di tipo descrittivo-informativo, tratto dalla rivista "Art dossier", quindi di taglio divulgativo, non rivolto agli specialisti e spendibile per un'attività didattica. Silvestrini scompone il testo, con l'obiettivo di "verificare come gli aspetti concettuali e pragmatici vengono realizzati a livello morfosintattico, lessicale e testuale."[56] Il testo parla di Masaccio e l'invenzione della prospettiva, ma è di larga applicabilità, nel senso che ciò che mette in luce è stato per me di estremo interesse, ponendosi come modello rispetto al quale, innanzitutto, acquistare consapevolezza di alcune caratteristiche linguistiche

---

[54] Andreas Beyer "La storia dell'arte come storia della lingua", prefazione a: F. Mantovano, *L'italiano dell'arte*, edizioni Guerra, Perugia p. 11.
[55] *Ibidem.*
[56] C. Silvestrini, *Analisi e scomposizione di un testo di storia dell'arte ai fini della costruzione di un modulo di insegnamento/apprendimento di italiano L2*, "Studi di glottodidattica", III, 2007, p. 81.

divenute peculiari nella mia pratica lavorativa[57], evidentemente influenzata dalla lettura di riviste di quel tipo o dallo studio della manualistica e saggistica, accomunate dall'impiego della microlingua disciplinare. In secondo luogo, e di conseguenza, quell'analisi mi ha permesso di definire, nello specifico, quale forma dare all'esposizione dei contenuti nella passeggiata al museo, poiché certi termini propri del lessico specialistico, usati in maniera abituale fino a diventare quasi automatismi inconsapevoli, o anche certe forme verbali, possono essere poco trasparenti per apprendenti di italiano L2.

Si possono quindi elencare alcune delle osservazioni che Chiara Silvestrini[58] ha ricavato dal testo citato; da un punto di vista morfosintattico:

a) la spersonalizzazione, ossia l'uso della costruzione passiva e impersonale: *sia eccessivo pensare, / si afferma*, e anche *si pensa che*, *si ipotizza*, *si dice, si racconta*

b) la presenza di forme deverbali al participio pres. /pass. es. *sviluppatisi / affermatosi*

c) l'omissione di elementi e sinteticità espressiva: *realizzato* invece di *che è stato realizzato*; *percepite* invece di *che sono state percepite*;

e) il presente atemporale.

Dal punto di vista strettamente lessicale:

f) parole greco-latine, prestiti: *Memento mori*;

---

[57] Parte della mia attività professionale consiste nell'ideazione e nella guida di percorsi di turismo culturale.
[58] *Ibidem*, pp. 81-82.

g) rideterminazione di parole appartenenti alla lingua comune: *spazio / tipologia*;

h) rideterminazione di unità appartenenti ad altri LS (linguaggi specialistici): *scena, rappresentazione, protagonista, spettatore* (teatro), *impianto* (ingegneria), *regola* (matematica), *superficie bidimensionale* (geometria)

i) tecnicismi collaterali: *realizzare lo spazio /dare spazio / rimandare a un modello / integrare una tipologia / visione empirica*;

l) tecnicismi veri e propri: *pittura/ figura / dipinto / affresco / iconografia /*

m) espressioni fisse: *nel corso di / fino a / nella ricerca di / dal punto di vista di / in quanto a / ai piedi di*.

Concretamente, nella visita guidata, ho cercato di non utilizzare le forme del punto a) e di attenermi alla forma attiva. Ho, inoltre, prestato attenzione ad una presentazione sintetica delle opere, con la costruzione della frase basata sui tre elementi soggetto-verbo-complemento e il ricorso alla paratassi nell'elaborazione del periodo. Ho però mirato, al contempo, a superare la sinteticità espressiva, alla quale fanno riferimento i punti b) e c), attraverso l'impiego di subordinate relative con le quali "sciogliere" le forme verbali al participio passato.

Per quanto riguarda il lessico ho evitato i tecnicismi collaterali del punto i), dei quali si fa larghissimo uso in un contesto didattico in italiano L1, mentre volutamente ho insistito sui tecnicismi veri e propri, come "dipinto", "pennellata", "cornice", "prospettiva", "natura morta", "veduta" e "ritratto", "raffigurazione", con l'obiettivo di arricchire il lessico degli apprendenti. Il medesimo scopo ho perseguito facendo riflettere sulle rideterminazioni, di

cui parla Silvestrini ai punti g) e h), assai preziose per suggerire come le stesse parole possano trasferirsi da un ambito semantico ad un altro.

C'è stato spazio anche per alcuni prestiti dal latino, "vanitas" e "memento mori", che hanno svolto la funzione di perno attorno al quale definire e trasmettere il significato intimo delle nature morte secentesche esposte. I dipinti di questo soggetto hanno anche offerto l'occasione di far partecipare i visitatori/apprendenti alla lettura delle immagini, stimolando la loro abilità di produzione orale e, ancora, l'acquisizione di lessico. Così, di fronte alle opere di due maestri fiamminghi (fig. 11 e fig. 12), ho chiesto di elencare tutti i contenitori, gli attrezzi e gli alimenti raffigurati.

11. Willelm Claez Heda, *Natura morta*, 1656. Houston, Museum of Fine Arts

12. Peter Van Boeckel, *Al mercato*, 1652. Houston, Museum of Fine Arts

Analoga è stata la richiesta rivolta al gruppo, una volta arrivati al cospetto di un "Capriccio romano" del piacentino Giovanni Paolo Panini, che secondo le regole di quel genere mescola in modo fantasioso, nella medesima scena, elementi architettonici e monumenti che nella realtà sorgono a molta distanza l'uno dall'altro. Sfruttando la conoscenza della Città eterna da parte di alcuni

apprendenti, è stato possibile stimolarli ad un esercizio di carattere ludico: bisognava riconoscere i vari pezzi, pronunciarne il nome e anche offrirne una piccola descrizione ai compagni.

Si deve tenere conto che ai tre studenti della prima lezione se ne sono aggiunti altri, alcuni dei quali in possesso di abilità di comprensione della lingua di un livello leggermente inferiore, per cui nell'esposizione ho dovuto seguire due strategie: mantenere un ritmo piuttosto lento nel discorso e fare ricorso alla lingua inglese, ma sporadicamente e soltanto su richiesta di alcuni membri del gruppo.

Infine, nei passaggi tra una sala e l'altra del museo, importanti suggerimenti mi sono

stati dati dalla coordinatrice dei corsi del Centro di cultura italiana, Caterina Ziliani[59], che mi ha invitato a "depurare la lingua", ossia a evitare il più possibile il ricorso ai connettivi logico-causali come "quindi", "dunque" e, in particolare, "allora" e "ecco che". Secondo l'esperienza di insegnamento della professoressa, quegli avverbi creano un po' di confusione anche negli apprendenti anglofoni che hanno una buona padronanza della lingua italiana: pertanto la visita guidata ha avuto anche degli aggiustamenti in corso d'opera.

La visita al Museo può anche assumere un valore di verifica finale all'interno di un'unità didattica, come si ricava dall'interessante proposta formulata da Paola Begotti, docente di italiano a stranieri presso il Centro Linguistico

[59] La professoressa Caterina Ziliani è di madrelingua italiana e oltre a coordinare tutti i corsi di italiano all'ICCC, insegna lingua e cultura italiana alla Bellaire High school di Houston.

dell'Università Cà Foscari[60]. L'unità ha per titolo "Palazzo Mocenigo: il Centro Studi di Storia del tessuto e del costume a Venezia" e si articola in tre momenti, il primo ha per argomento l'architettura e la storia di Palazzo Mocenigo, nel secondo ci si sofferma sull'evoluzione della moda veneziana e sugli oggetti custoditi nel Museo, mentre il terzo consiste appunto nella visita in loco che può anche essere assunta come "verifica in forma ludica, effettuando una sorta di Caccia al Tesoro e presentando una scheda. Ciascun studente dovrà rispondere alle domande della scheda ricordando quanto appreso o ricercando i dati direttamente al museo."[61] Le domande riguardano indicazioni di spazio, quantità di un certo tipo di oggetto custodito oppure collocazioni e soggetti di dipinti. Ad esempio: "Guarda la struttura tipica del palazzo veneziano nella mappa. La parte pubblica è a destra o a sinistra?"; "Dal Portego vai a sinistra. Come si chiama la sala numero 8?"; "Quanti ventagli sono esposto nel museo?"; "In quale sala ci sono le fibbie?"; "Fra quali sale c'è il quadro di un brutto cane?"; "Dal Portego vai a destra nella Sala da Pranzo Rosa. Come si chiama il Doge del quadro?".

I destinatari di questa unità possono essere studenti stranieri di scuole superiori o università, o adulti che frequentino corsi presso i CTP e si presuppone che abbiano già acquisito totalmente il livello B1 della scala del Common European Framework.

[60] P. Begotti, *L'insegnamento della storia dell'arte in italiano L2*, in: G. Serragiotto, *Apprendere insieme una lingua e contenuti non linguistici*, pp. 123-135.
[61] *Ibidem*, p. 133.

OSSERVAZIONI CONCLUSIVE

Anche la proposta di Paola Begotti, con la quale si conclude il capitolo dedicato a esperienze concrete di insegnamento, dimostra come la didattica museale, o in generale dei beni culturali, con un po' di creatività possa facilmente declinarsi in didattica della lingua. Lo sterminato patrimonio artistico italiano offre davvero molte possibilità, all'interno di contesti di insegnamento/apprendimento dell'italiano differenziati: il museo, i luoghi di culto, i palazzi dell'antica aristocrazia o i centri di valore archeologico possono dare molti spunti all'insegnante di italiano L2, così come possono venire incontro alle esigenze e agli interessi di un pubblico ampio e diversificato.

Una didattica che sfrutti la disciplina storico-artistica, come ho personalmente riscontrato nell'esperienza americana, con facilità accoglie momenti di carattere ludico, così importanti per l'attività con gli apprendenti più piccoli; può risultare coinvolgente e stimolare l'interattività, poiché un'immagine colorata, animata da personaggi abbigliati in maniera insolita, o magari teatro della narrazione di eventi sconosciuti all'apprendente, raramente lascia indifferenti.

Nemmeno va trascurato il gradimento che solitamente incontra la proposta del "viaggio", si tratti del soggiorno della durata di alcune settimane in una summer school, o della semplice passeggiata di un paio d'ore nel quartiere prossimo alla scuola o al CTP, del quale si possono cogliere bellezze inaspettate. Il nostro Paese ha il privilegio enorme di disporne in grande quantità.

Ci vuole, ovviamente, un docente che sia in grado di interpretare queste opportunità: è necessario che in sé sappia riunire competenza in ambito

glottodidattico, conoscenza precisa della materia, abilità divulgativa e capacità di scegliere quali argomenti e quali opere utilizzare, non solo in rapporto al livello di conoscenza della lingua raggiunto dai suoi studenti, ma anche in relazione all'ambiente culturale dei quali essi sono espressione. A più riprese mi sono soffermato su questo punto, perché chiama in causa problemi di comunicazione di non poco conto e complesse dinamiche socioculturali che, certamente, vanno molto al di là dei limiti di questo lavoro, tuttavia non porsi domande su questi temi potrebbe alla lunga incidere su un buon andamento della didattica e frapporre ostacoli tra docente e discente. Si impone un serio sforzo di conoscenza reciproca se si desidera gettare le basi per un incontro fecondo e sgombro da pregiudizi tra identità apparentemente diverse e lontane.

Poiché nella vasta eredità storico-artistica-archeologica è contenuta buona parte dell'identità italiana, ecco che quell'incontro potrebbe avvenire attraverso la conoscenza integrata della lingua italiana e dell'"altra lingua" degli italiani. Nel nome del Bello si possono fare incontri belli.

BIBLIOGRAFIA

Maddalena Angelino - Elena Ballarin, *L'italiano attraverso la storia dell'arte*, Guerra edizioni, Perugia 2006.

P. E. Balboni, *Le sfide di Babele. insegnare le lingue nelle civiltà complesse*, Utet università, Torino 2012

Andreas Beyer "La storia dell'arte come storia della lingua", prefazione a: F. Mantovano, *L'italiano dell'arte*, edizioni Guerra, Perugia p. 11.

C. Bosisio, *Dagli approcci tradizionali al* Quadro comune europeo di riferimento. *Riflessioni glottodidattiche e applicazioni per l'insegnante di italiano L2*, Educatt, Milano 2011

C. Bosisio, *Tecniche glottodidattiche per lo sviluppo delle competenze e delle abilità linguistico-comunicative*

G. Bertrand, *La storia come luogo di comprensione tra le culture*, in "Lingua e cultura dell'insegnamento linguistico", La Nuova Italia, Firenze 1992.

M. Chini, *Che cos'è la linguistica acquisizionale*, Carocci editore, Roma 2012

S. Gilardoni, *Plurilinguismo e comunicazione. Studi teorici e prospettive educative*, Educatt, Milano 2009

G. Paolucci, *Immigrazione*, edizioni Viverein, Roma 2012.

G. Serragiotto, *C.L.I.L. Apprendere insieme una lingua e contenuti non linguistici*, Edizioni Guerra Soleil, Perugia 2003

T. Verdon, "*L'arte sacra in Italia*", Arnoldo Mondadori editore, Milano 2001, p. 20.

Dalla lingua alla lingua-civiltà, in *Ianuam linguarum reserare*, C. Bosisio ed., Le Monnier Università, Firenze 2011.

Parole condivise. Intercultura e apprendimento della lingua italiana, Tullio Bugari ed., FrancoAngeli, Milano 2004

SITOGRAFIA

P. Celentin – G. Serragiotto, *Didattica dell'italiano in una prospettiva interculturale*, Laboratorio Itals, Dipartimento di Scienze del Linguaggio, Università Ca' Foscari, Venezia. Materiale tratto dal sito http://venus.unive.it/filim.

T. Montanari, *Roberto Longhi: Il desiderio era di lavorare per molti, di essere popolari.* Dal sito:

http://www.lindiceonline.com/index.php/component/content/article/41-l-indice/dicembre-2012

INDICE

PREMESSA. p. 2-3

Capitolo I
LINGUA, CULTURA E COMUNICAZIONE INTERCULTURALE.
p. 4-9

Capitolo II
IL CLIL COME STRUMENTO AL SERVIZIO DEL BINOMIO LINGUA-CULTURA.

II. 1. La metodologia CLIL nell'apprendimento di una lingua straniera. p. 9-13
II. 2. Il CLIL nell'insegnamento dell'italiano come L2.
p. 13-19

Capitolo III
L'ITALIANO L2 ATTRAVERSO LA STORIA DELL'ARTE.
III.1. Arte e CLIL p. 20-22

III.2. Analisi di materiali didattici
III.2.1 "L'italiano attraverso la storia dell'arte" di Maddalena Angelino e Elena Ballarin. p. 22-27

III.2.2 "L'italiano dell'arte"di Francesca Mantovano
p. 27-30
III.2.3 "Scoprire l'Italia…con una caccia al tesoro" di Sara Cianti e Simona Gavelli p. 31-35

Capitolo IV ESEMPI DI UNITÀ DIDATTICHE.
IV. 1 I Unità: Giovanissimi grand-tourists alla scoperta dei tesori d'Italia p. 36-40

IV. 2 II Unità: Dalla replica al dipinto. Visite virtuali e incontri diretti con le opere d'arte. p. 40-54

OSSERVAZIONI CONCLUSIVE.

p. 55-56

Bibliografia e Sitografia

p. 57-58